**Legu, kopiu, diskonigu, reverku,
kantu, muzikigu, kriu, recitu
ĉi Libron, Diskonigu la Ideon!**

Llegiu, copieu, difoneu, reescriviu,
canteu, musiqueu, crideu, reciteu
aquest Llibre, Difoneu la Idea!

Lo que debe ser la geografía

Texto: Piotr Kropotkin
Edición: Diego Mellado G. | Slavia Maggio
Jordi Maíz | Raúl Montilla Torres
Ilustración de Kropotkin: Sublinismo

Colección 'Diez Grietas'
n. 07, 11,5 x 18 cm, 77 p., 2023

Calumnia Edicions
info@calumnia-edicions.net

Editorial Eleuterio
eleuterio@grupogomezrojas.org

abril de 2023
ISBN 978-84-125669-1-8
DL: PM 00854-2023

PIOTR KROPOTKIN

LO QUE DEBE SER LA GEOGRAFÍA

K

INTRODUCCIÓN

Lo que debe ser la geografía fue publicado en 1885, cuando Kropotkin se encontraba recluido en la cárcel de Clairvaux (Aube, Francia). En enero de 1883, en el conocido "Proceso de Lyon", Kropotkin fue detenido junto a setenta anarquistas tras una serie de manifestaciones acontecidas en dicha ciudad francesa. Acusados de pertenecer a la Asociación Internacional de Trabajadores (AIT), los detenidos recibieron sentencias de distinto grado. Kropotkin, editor de *La Revolté* en esos años, era el único de ellos que pertenecía a la AIT y, pese a que no se encontraba en Lyon, sino en Thonon, fue sentenciado con la pena máxi-

ma de cinco años. Un año después del proceso, la mayoría de los detenidos fueron liberados, excepto cuatro de ellos, entre los que se encontraba nuestro autor.

Durante este período, Kropotkin, al igual que otros presos políticos, pudo sobrellevar el presidio gracias a una serie de privilegios que desde la Cámara fueron impulsados por Georges Clemenceau. De tal forma, pudo estudiar y escribir, trabajar al aire libre en la huerta y el jardín, comprar comida y vino, así como recibir las visitas diarias de su esposa Sophie, que vivía aledaña a la prisión. Incluso, Ernest Renan envió parte de su biblioteca a Kropotkin. Esto no eludió el hecho de que Kropotkin cuestionara las condiciones en que se vivía en las prisiones, redactando en ese entonces "Las cárceles y su influencia moral sobre los presos", texto que hemos publicado en el primer volumen de esta colección.

Hacia enero de 1886, una amnistía que también incluía a insignes ácratas como Louise

Michel y Émile Pouget, otorgó la libertad a Kropotkin. Apoyaron esta moción otros intelectuales contemporáneos como Víctor Hugo y Herbert Spencer. Tras su liberación, Piotr y Sophie se dirigieron a París para pasar unas semanas con Elié Reclus, etnógrafo y hermano de Élisée. Allí, Kropotkin dictó una conferencia sobre anarquismo "ante un público compuesto de varios miles de personas, abandonando inmediatamente después París", pues se exigía su expulsión de Francia, según anota en *Memorias de un revolucionario*. Desde ese momento, se instalan en Londres hasta el retorno a la Rusia natal tras el triunfo de la revolución en 1917.

Al igual que otros escritos de Kropotkin, "Lo que debe ser la geografía" o "What Geography Ought To Be" apareció en la revista *The Nineteeth Century* (Londres, vol. XVIII, julio-diciembre 1885, pp. 940-956) bajo la firma "Prince Kropotkin". Si bien, a juzgar por el título, podría creerse que este ensayo versa sobre aspectos relativos neta-

mente a la disciplina geográfica, en realidad se trata de un texto en el que se abordan problemáticas pedagógicas en torno a la enseñanza de la geografía y a la necesidad de una reforma del sistema educativo en general. En este sentido, al mismo tiempo que se desarrollan perspectivas epistemológicas en relación al carácter científico de la geografía tanto física como social, se plantean ideas vinculadas a la educación integral y a la pedagogía libertaria, es decir, nociones que apuntan a una enseñanza basada en el razonamiento lógico y en el cultivo de la imaginación a través de la autonomía y la solidaridad de los individuos y de las comunidades educativas, cuyos conocimientos científicos serían compartidos mediante redes de intercambio y colaboración.

Evidentemente, en el horizonte kropotkiniano se perfilaban futuros proyectos educativos como La Escuela Moderna, impulsada por Francisco Ferrer i Guardia en Barcelona y replicada en otros lugares del globo, o principios elementales de la peda-

gogía libertaria, como el aprendizaje en entornos naturales (el excursionismo) o la importancia de aunar el trabajo manual con el intelectual, equilibrando ciencia y oficio, como también dejó signado en "Trabajo cerebral y manual", ensayo incluido en *Campos, fábricas y talleres*.

La versión que presentamos es una traducción publicada en el libro *Anarquismo y geografía* (1989), editado por Pilar Martínez y publicado por oikos-tau (Barcelona). Dicha traducción fue revisada y corregida, agregándole notas al pie, tanto del autor (que fueron omitidas) como nuestras (indicadas con "N. de E.").

DIEGO MELLADO

LO QUE DEBE SER LA GEOGRAFÍA

Era fácil predecir que el gran resurgimiento de la ciencia natural al que tuvo la dicha de asistir durante treinta años nuestra generación, así como la nueva dirección dada a la literatura científica por una falange de hombres eminentes que se atrevieron a ofrecer los resultados de las investigaciones científicas más complicadas en una forma accesible al lector medio, produciría un resurgimiento parecido de la geografía. Esta ciencia, que recoge las leyes descubiertas por sus ciencias hermanas, y muestra su acción mutua y sus consecuencias con respecto a las superficies del globo, no podía permanecer al margen del movimiento científico general; y ahora vemos que se des-

pierta un interés por la geografía que recuerda mucho el interés general que esta provocó en la generación anterior durante la primera mitad de este siglo. Nosotros no hemos tenido un viajero y filósofo tan dotado como Humboldt: pero los recientes viajes al Ártico y las exploraciones de las profundidades marinas, y todavía más, el rápido progreso obtenido en la biología, la climatología, la antropología y la etnografía comparada, han dado a los trabajos geográficos un atractivo tan grande y un significado tan profundo que los propios métodos de descripción de la esfera terrestre han experimentado recientemente una profunda modificación. El mismo alto nivel de razonamiento científico y de generalizaciones filosóficas al que Humboldt y Ritter nos habían acostumbrado, vuelve a aparecer en la literatura geográfica. No nos sorprende, por tanto, que tanto la descripción de viajes como la geografía en general se esté convirtiendo otra vez en la clase de lectura más popular.

Era absolutamente natural, asimismo, que el resurgir de la afición por la geografía dirigiera la atención del público hacia el estudio de la geografía en las escuelas. Se investigó, y se descubrió con asombro que nos habíamos arreglado para hacer en nuestras escuelas de esta ciencia –la más atractiva y sugestiva para la gente de todas las edades– uno de los temas más áridos y más ininteligibles. Nada interesa tanto a los niños como los viajes, y nada es más aburrido y menos atractivo en la mayoría de las escuelas que lo que allí se bautiza como geografía. Es cierto que lo mismo podría decirse, casi con las mismas palabras y con escasas excepciones, respecto a la física y la química, la botánica y la geología, la historia y las matemáticas. Una profunda reforma de la enseñanza de todas las ciencias es tan absolutamente necesaria como una reforma de la educación geográfica. Pero mientras la opinión pública ha permanecido más bien sorda respecto a la reforma general de nuestra educación

científica –pese a haberla preconizado los hombres más eminentes de nuestro siglo– parece haber comprendido de una vez la necesidad de reformar la enseñanza geográfica: la agitación iniciada recientemente por la *Geographical Society*, el informe anteriormente citado de su Comisario Especial, su exhibición, han encontrado en la prensa una simpatía general.[1] Nuestro siglo mercantilista parece haber comprendido mejor la necesidad de una reforma tan pronto como los intereses llamados «prácticos» de colonización y de guerra se colocaron en primer plano. Pues bien, pasemos a tratar la reforma de la educación de la geografía. Una primera discusión mostrará necesariamente que nada serio puede lograrse en este sentido a menos que emprendamos la correspondiente, pero mucho más amplia, reforma general de todo nuestro sistema educativo.

Sin duda alguna, raramente puede existir otra ciencia que pueda hacerse tan atractiva

para el niño como la geografía, ni un instrumento tan poderoso para el desarrollo general de la mente, para familiarizar al escolar con el auténtico método de razonamiento científico, y para despertar la afición hacia todas las ciencias naturales. Los niños no son grandes admiradores de la propia naturaleza en tanto esta no tiene nada que ver con el hombre. El sentimiento artístico que desempeña un papel tan importante en los placeres intelectuales de un naturalista todavía es muy débil en el niño. Las armonías de la naturaleza, la belleza de sus formas, o las admirables adaptaciones de los organismos, la satisfacción espiritual que produce el estudio de las leyes físicas –todo esto puede venir más tarde pero no en la primera infancia–. El niño busca en todas partes al hombre, sus luchas contra los obstáculos, su actividad. Los minerales y las plantas le dejan frío; pasa por un período en que predomina la imaginación. Quiere dramas humanos, y por tanto, historias de caza y de pesca, de viajes marinos, de luchas

contra peligros, de costumbres y conductas, de tradiciones y migraciones son obviamente una de las mejores formas de desarrollar en un niño el deseo de estudiar la naturaleza. Algunos "pedagogos" modernos han intentado matar la imaginación en el niño. Los mejores comprenderán que el razonamiento científico es un precioso auxiliar de la imaginación. Comprenderán que Tyndall[2] intentara en una ocasión inculcar a sus oyentes, a saber, que ningún razonamiento científico profundo es posible sin la ayuda de un poder imaginativo muy desarrollado; y utilizarán la imaginación del niño, no para atiborrarla con supersticiones, sino para despertar el amor hacia los estudios científicos. La descripción de la tierra y sus habitantes será sin duda uno de los medios mejores para lograr ese objetivo. Historias de hombres luchando contra fuerzas naturales hostiles: ¿puede escogerse algo mejor para inspirar a un niño el deseo de profundizar en el secreto de esas fuerzas? Uno puede inspirar muy fácilmente a un niño la pasión del "coleccionismo" y que transformen sus habitaciones en tiendas de curiosidades, pero a una edad temprana no es fácil inspirarles el deseo de profundizar en las leyes de la naturaleza; mientras que nada es más fácil que despertar los poderes de comparación de una mente joven contándole historias de países lejanos, de sus plantas y animales, de su escenario y fenómenos, en cuanto plantas y animales, torbellinos y tronadas, erupciones volcánicas y tempestades estén conectados con el ser humano. Esta es la tarea del geógrafo en la primera infancia: por intermedio del ser humano, interesar al niño en los principales fenómenos de la naturaleza, despertarle el deseo de conocerlos y aclararlos.

La geografía debe rendir, además, otro servicio mucho más importante. Debe enseñarnos, desde nuestra más tierna infancia, que todos somos hermanos, sea cual sea nuestra nacionalidad. En una época como la nuestra, de guerras, de autopresunción nacional, de celos y odios nacionales hábilmente alimentados por gente que per-

sigue sus propios intereses de clase, egoístas o personales, la geografía debe ser –en la medida en que la escuela pueda hacer algo para contrarrestar las influencias hostiles– un medio para disipar esos perjuicios y para crear otros sentimientos más dignos de la humanidad. Debe mostrar que cada nacionalidad aporta su precioso ladrillo para el desarrollo general de la comunidad, y que sólo unas pequeñas partes de cada nación están interesadas en mantener los odios y los celos nacionales. Hay que admitir que, al margen de otras causas que alimentan las envidias nacionales, las diferentes nacionalidades no se conocen suficientemente entre sí; las curiosas preguntas sobre su país que se le hacen a todo extranjero; los absurdos prejuicios con respecto a una u otra que se extienden de un extremo a otro de un continente –es más, a ambas orillas de un canal demuestran ampliamente que incluso entre quienes calificamos de gente culta la geografía se conoce simplemente por su nombre. Las pequeñas diferencias que observamos

en las costumbres y comportamientos de las diferentes nacionalidades, así como las diferencias entre los caracteres nacionales que pueden verse sobre todo entre las clases medias, nos hacen olvidar el inmenso parecido existente entre las clases trabajadoras de todas las nacionalidades –parecido que se vuelve más impresionante con un mayor conocimiento. Es tarea de la geografía aportarnos esta verdad, en toda su luz, en medio de todas las mentiras acumuladas por la ignorancia, la presunción y el egoísmo. Tiene que imponer en la mente de los niños que todas las nacionalidades son valiosas las unas para las otras; que cualesquiera que hayan sido las guerras que han librado, el mero egoísmo miope estaba en el fondo de todas ellas. Debe mostrar que el desarrollo de cada nacionalidad fue consecuencia de varias grandes leyes naturales, impuestas por los caracteres físicos y étnicos de la región que habitara; que los esfuerzos hechos por otras nacionalidades para frenar su desarrollo natural habían sido meros errores;

que las fronteras políticas son reliquias de un bárbaro pasado; y que el trato entre los distintos países, sus relaciones y su influencia mutua, están sometidos a unas leyes tan poco dependientes de la voluntad de separar a los hombres como las leyes que rigen el movimiento de los planetas.

Esta segunda tarea es todavía mayor; pero existe una tercera, quizá todavía mayor: la de acabar con los prejuicios sobre los que nos erigimos con respecto a las llamadas "razas inferiores" –y esto precisamente en una época en que todo hace prever que pronto entraremos en un contacto con ellos mucho más íntimo que nunca. Cuando un estadista francés proclamaba recientemente que la misión de los europeos es la de civilizar a las razas inferiores con los medios a los que había recurrido para civilizar a algunas de ellas –esto es, con las bayonetas y las masacres de Bac-leh–, no hacía más que elevar a la categoría de teoría los hechos vergonzosos que protagonizan cada día los europeos.

Y cómo podrían actuar de otra forma si desde su más tierna infancia se les enseña a despreciar a "los salvajes", a considerar "las verdaderas virtudes de los paganos como un crimen disfrazado", y a mirar hacia las "razas inferiores" como una mera molestia en el globo –una molestia que sólo se tolera mientras se pueda ganar dinero con ella. Uno de los mayores servicios rendidos últimamente por la etnografía ha sido el de demostrar que esos "salvajes" han comprendido cómo desarrollar altamente en sus sociedades los mismos sentimientos humanos sociables que los europeos están tan orgullosos de profesar, pero que practican tan raramente; que las "bárbaras costumbres" de las que nos burlamos con suma facilidad, o que escuchamos con disgusto, o son resultados de una necesidad muy fuerte (una madre esquimal mata a su hijo recién nacido para poder alimentar a los otros, a los que cuida y atiende mejor de lo que lo hacen millones de nuestras madres europeas), o son formas de vida en las que

nosotros, los orgullosos europeos, todavía estamos viviendo después de haberlas modificado ligeramente; y que las supersticiones que encontramos tan divertidas cuando las observamos entre los "salvajes" están tan vivas entre nosotros como entre ellos, sólo que con nombres cambiados. Hasta ahora los europeos han "civilizado a los salvajes" con whisky, tabaco y el secuestro; les han inoculado nuestros propios vicios; les han esclavizado. Pero está llegando el momento en que consideraremos que tenemos que darles algo mejor – esto es, el conocimiento de las fuerzas de la naturaleza, las formas de utilizarlas, y las formas superiores de vida social. Todo esto, y muchas otras cosas, debe enseñarlas la geografía si intenta realmente convertirse en un medio de educación.

La enseñanza de la geografía debe pues perseguir un triple objetivo: despertar en nuestros niños la afición por todas las ciencias naturales; enseñarles que todos los

hombres son hermanos, sea cual sea su nacionalidad; y enseñarles a respetar a las "razas inferiores". Así entendida, la reforma de la educación geográfica es inmensa: es nada menos que una reforma de todo el sistema de enseñanza seguido en nuestras escuelas.

Esto implica, en primer lugar, una reforma total de la enseñanza de todas las ciencias exactas. Estas, en vez de las lenguas muertas, han de ser la base de la educación impartida en nuestras escuelas. Ya hemos pagado durante demasiado tiempo nuestro tributo al sistema educativo escolástico medieval. Es hora de iniciar una nueva era de educación científica. Es evidente, además, que mientras nuestros niños ocupen las tres cuartas partes de su horario escolar estudiando latín y griego no les quedará tiempo para realizar un estudio serio de las ciencias naturales. Un sistema mixto sería sin duda alguna un fracaso. Las exigencias de una educación científica son tan amplias que un

estudio serio sólo de las ciencias exactas absorbería todo el tiempo del escolar, para no hablar de las necesidades de la educación técnica, mejor dicho, de la educación de un futuro cercano –la llamada instrucción integral. Si se adoptara un sistema bastardo, que combinara la educación clásica con la científica, nuestros chicos y chicas recibirían una educación mucho peor que la que están recibiendo ahora en los liceos clásicos.

No obstante, sin entrar en el debate sin fin entre dos sistemas educativos, hay que hacer dos observaciones directamente relacionadas con la educación geográfica. Todo el mundo conoce hoy los dos argumentos clave de los defensores de los estudios clásicos, y, sin duda alguna, ningún naturalista los subestima. Se nos dice, primero, que el estudio de las lenguas muertas es un poderoso instrumento para llevar al alumno a la autorreflexión, la autointerrogación, el autorrazonamiento, y que el estudio de las ciencias naturales no proporciona un medio

semejante de educación; y en segundo lugar, se alega que el estudio de la antigüedad griega y romana enseña un carácter humanitario que no pueden darlo sólo las ciencias naturales.

La primera de estas dos objeciones ya ha recibido respuesta de los naturalistas –no sólo sobre el papel sino en la escuela. Están ya reformando sus métodos de enseñanza de forma que las ciencias naturales se conviertan en el más poderoso instrumento para el autoestudio. Desde luego, si damos a un alumno la obra de Euclides –que es un resumen de un conocimiento dolorosamente elaborado, del que se ha eliminado toda la obra de investigación preliminar– es lo mismo que si diéramos a nuestros niños una traducción de Cicerón y les pidiéramos que se la aprendieran de memoria, sin inducirles a descubrir por sí mismos el significado de cada frase por separado. Pero ya hay otra geometría; aquella mediante la cual el señor Tyndall interesó una vez a sus alumnos;

aquella que ya se usa en parte en Alemania y en otras partes: la geometría que consiste en plantear sólo problemas graduales y que llevan al alumno a descubrir las demostraciones de todos los teoremas, en vez de tratar de aprender de memoria las demostraciones descubiertas por otra gente distinta a él. Yo he probado este método varias veces y he obtenido resultados totalmente inesperados, tanto por la seriedad del conocimiento como por la rapidez en la enseñanza, especialmente si tenía la suerte de encontrar a un muchacho o muchacha que nunca había aprendido geometría según el método mnemotécnico usual. La rapidez en la enseñanza en el método de "problemas" es algo realmente asombroso si no se ha presionado al alumno al principio; si se ha tenido paciencia para esperar hasta que ha descubierto por sí mismo la solución de unos pocos problemas más sencillos (obviamente cada teorema puede ser tratado como un problema), uno ve cómo domina el resto de la geometría (en

el plano y en el espacio) en muy pocos meses, y resuelve los problemas más complicados relativos a los círculos y las tangentes con una facilidad que le hace a uno lamentar haber sido enseñado de otra forma. Lo que se ha hecho con la geometría ya se está haciendo con todas las ciencias naturales. No está lejos el día en que, tanto en física como en química, en botánica como en zoología, el escolar ya no aprenderá más de memoria, sino que se le inducirá a descubrir por sí mismo las leyes físicas y las funciones de los órganos, como ya descubre las relaciones existentes entre los lados de un triángulo y la perpendicular trazada desde uno de sus vértices hasta la base.

Hasta el momento –en esas etapas preliminares– no están seguramente por detrás del estudio de las lenguas como medio de acostumbrar a los niños al razonamiento y la indagación por sí mismos. Pero en lo que van infinitamente por delante es en abrir ante nuestras juventudes un inmenso campo

de nuevas investigaciones, de nuevas indagaciones. Aunque sea limitado el conocimiento adquirido en ciencias naturales –con tal de que este sea un conocimiento serio– los jóvenes, en cada etapa de su desarrollo, pueden hacer nuevas investigaciones, recoger nuevos datos, descubrir o preparar materiales para el descubrimiento de nuevos hechos valiosos. El profesor Partsch,[3] en Breslau, ya ha realizado una tarea muy valiosa con sus estudiantes, que sin duda es digna de ser publicada.[4] Pero eso mismo puede hacerse en cualquier parte, incluso en los países mejor estudiados, incluso con alumnos mucho menos adelantados que los del profesor Partsch.

En cuanto al súbito progreso que hace un muchacho o muchacha en su desarrollo intelectual tan pronto como ha hecho su primera investigación independiente: ¿quién no lo ha observado en alguien, o en sí mismo? El razonamiento profundiza con una rapidez sorprendente; se vuelve más

amplio y más seguro –y al mismo tiempo más cauteloso. Yo nunca olvidaré el caso de un joven de veinte años que había hecho, martillo y barómetro en mano, su primera investigación geológica independiente. Su hermano mayor, que seguía muy de cerca su desarrollo, al ver que su intelecto rápidamente emprendía un nuevo esfuerzo, no pudo dejar de exclamar un día: –"¡Qué rápidamente está creciendo tu inteligencia, incluso en pocos meses! ¡Debes haber estudiado mucho el resumen alemán de la Lógica de Mill[5] que te regalé!". Sí, lo había hecho; pero en el campo, en medio de la complicada estratificación de las rocas.

La segunda de las objeciones planteadas más arriba permanece, en cambio, intacta. El carácter humanitario del estudio de la antigüedad; su influencia estimulante sobre el desarrollo de los sentimientos humanitarios y de la afición artística (siendo esta última un medio poderoso para el desarrollo de los primeros); su importancia en

hacer que los escolares razonen sobre las sociedades y las relaciones humanas –todo esto, se nos dice, no lo proporcionan las ciencias naturales. Desde luego, ni la física ni la mineralogía tratan estos factores importantes del desarrollo humano. Pero ciertamente no hay un sólo naturalista que pida la exclusión de la escuela de todas las ciencias relacionadas con el ser humano en beneficio de aquellas relacionadas con el resto de materia orgánica e inorgánica. Por el contrario, pediría que se concediera una parte mucho más importante que la que ha tenido hasta ahora al estudio de la historia y la literatura de todas las nacionalidades. Pediría la ampliación de la ciencia natural al ser humano y a las sociedades humanas. Reclamaría un lugar razonable en la educación para la descripción comparativa de todos los habitantes humanos de la tierra. En una educación como esa, la geografía tendría su lugar correcto. Manteniéndose como ciencia natural, asumiría, junto con la historia (tanto la historia del arte como la de las

instituciones políticas), la inmensa tarea de preocuparse por el lado humanitario de nuestra educación –en la medida en que la escuela es capaz de desarrollarlo.

No más, desde luego; porque los sentimientos humanitarios no pueden desarrollarse a partir de libros si toda la vida exterior a la escuela actúa en una dirección opuesta. Para ser reales y para convertirse en cualidades activas, los sentimientos humanitarios deben surgir de la práctica diaria del niño. El papel estricto de la educación en este sentido es muy limitado. Pero aunque limitado, nadie rechazaría imprudentemente incluso esa modesta ayuda. Tenemos tanto que lograr en cuanto se refiere a elevar el desarrollo moral de la mayoría hasta el alto nivel alcanzado por unos pocos, que no puede desdeñarse medio alguno, y ciertamente no negaremos la importancia del elemento mítico de nuestra educación para acercarnos a ese objetivo. Pero entonces, ¿por qué limitar este elemento a las historias

griegas y romanas? ¿No tenemos historias que contar y volver a contar de nuestra propia vida, historias de abnegación, de amor por la humanidad, no inventadas sino reales, no lejanas sino cercanas, que podemos ver cada día a nuestro alrededor? Y si está demostrado que el folklore queda más grabado en la memoria infantil que las historias de nuestra vida cotidiana, ¿por qué se nos obliga a limitarnos a las tradiciones griegas y romanas? Como medio educativo ni un mito griego –casi siempre demasiado sensuales– puede reemplazar a los delicadamente artísticos, castos, y altamente humanitarios mitos y canciones de, por ejemplo, los lituanos o los finlandeses; mientras en el folklore de turcomongoles, indios, rusos y germanos –en resumen, de todas las nacionalidades– encontramos historias tan artísticas, tan vigorosas, tan claramente humanas, que no podemos contemplar sin lamentar cómo nuestros niños se alimentan de tradiciones griegas y romanas, en vez de familiarizarles con las

características ocultas en el folklore de otras nacionalidades. De hecho, bien entendida, la etnografía difícilmente podría compararse con otra cosa, en cuanto instrumento para desarrollar en los niños y jóvenes el amor a la humanidad en su conjunto, los sentimientos de sociabilidad y solidaridad con toda criatura humana, así como la abnegación, el valor y la perseverancia –en una palabra, todos los mejores aspectos de la naturaleza humana. En mi opinión, disipa la última objeción que puede producirse para abogar por una educación basada en el estudio de las antigüedades griega y latina. Introduce en la educación de las ciencias naturales el elemento humanitario necesario.

Si se diera un significado como ese a la geografía, esta comprendería, tanto en las escuelas primarias como en las universidades, cuatro grandes ramas del conocimiento, suficientemente amplias para constituir en el nivel más alto de la enseñanza cuatro especialidades distintas, o incluso

más, pero todas íntimamente conectadas entre sí. Tres de esas ramas –orogénesis, climatología y zoo y fitogeografía– corresponderían, hablando en líneas generales, a lo que se describe ahora como geografía física; mientras que la cuarta, que incluiría algunas partes de la etnología, correspondería a lo que se enseña parcialmente ahora bajo la denominación de geografía política; pero se diferirían tanto de lo que hoy se enseña bajo esas dos denominaciones, tanto en lo que se refiere a sus contenidos como en lo que se refiere a sus métodos, que pronto esos nombres serían sustituidos por otros más adecuados.

A la geografía se le ha negado a menudo el auténtico derecho a ser considerada como una ciencia separada, y el informe del señor J. S. Keltie cita algunas objeciones apuntadas al respecto. No obstante, incluso aquellos que formulan esas objeciones sin duda reconocerán que existe una rama separada del conocimiento, esa que la

mentalidad sistemática francesa describe como física del globo y que, pese a cultivar una variedad de temas íntimamente relacionados con otras ciencias, debe ser cultivada y enseñada de forma separada para beneficio tanto propio como de las otras ciencias hermanas. Su intención es clara: revelar las leyes que rigen el desarrollo del globo. Y no es una mera ciencia descriptiva –no una mera *grafía*, como ha afirmado un geólogo bien conocido–, sino una *logía*; porque descubre las leyes de una cierta clase de fenómenos después de haberlos descrito y sistematizado.

La geografía debe ser, en primer lugar, un estudio de las leyes a que están sometidas las modificaciones de la superficie terrestre: las leyes –porque esas leyes existen, por imperfecto que sea nuestro actual conocimiento de ellas– que determinan el crecimiento y la desaparición de los continentes; sus configuraciones presentes y pasadas; las direcciones de los distintos le-

vantamientos de la corteza terrestre –todos ellos sometidos a algunas leyes telúricas, como la distribución de los planetas y de los sistemas solares están sometidos a leyes cósmicas. Citaremos un ejemplo de entre cientos: si pensamos en los dos grandes continentes, Asia y América del Norte, en la parte que en su estructura juegan las colosales mesetas, la antigüedad de esas mesetas, las series de eras durante las cuales se mantuvieron como continentes, y la dirección de sus ejes y las estrechas extremidades que apuntan hacia una región cercana al estrecho de Behring; si además consideramos el paralelismo en las cadenas montañosas y la perseverancia con que las dos direcciones principales de levantamiento (la noroeste y la nordeste) se repiten en Europa y en Asia a lo largo de una serie de eras geológicas; si observamos la configuración actual de los continentes con sus extremidades en punta hacia el Polo Sur; tenemos que admitir que algunas leyes telúricas han presidido la formación de las principales protuberancias y

trenzados de la corteza terrestre. Esas leyes todavía no han sido descubiertas: la propia orografía de los cuatro grandes continentes se halla en un estado embrionario; pero ya percibimos una cierta armonía en las grandes líneas estructurales de la tierra, y ya podemos hacer conjeturas sobre sus causas.[6] Este amplio tema tiene que ver, desde luego, con esa parte de la geología que ha recibido recientemente el nombre de geología dinámica. Pero orografía y geología dinámica no se confunden: la orogenia sigue siendo una rama separada, demasiado distinta de la geología dinámica como para no tratarla separadamente. Incluso podemos afirmar, sin herir ni a geógrafos ni a geólogos, que el atraso en que está la orogenia se debe precisamente al hecho de que los geógrafos confían demasiado en los geólogos para que se ocupen de ella, y a que no ha sido suficientemente estudiada por un tipo diferenciado de especialistas –por geógrafos completamente familiarizados con la geología–, mientras que el atraso de la propia

geología dinámica (el estado inestable del período cuaternario da suficiente derecho para hacer esta afirmación) se debe al hecho de que el número de geólogos que sean al mismo tiempo geógrafos nunca ha sido muy grande, y a que demasiados geólogos descuidaron esa rama dejándola para los geógrafos. Por tanto, los geógrafos han tenido que asumir todo el trabajo, proporcionando a la geología datos que esta podía necesitar.

En segundo lugar, la geografía tiene que estudiar las consecuencias sobre el clima de la distribución de continentes y océanos, de altitudes y depresiones, de cortaduras y grandes masas de agua. Mientras la meteorología descubre, con ayuda de la física, las leyes de las corrientes oceánicas y aéreas, esta parte de la geografía que podría describirse como climatología tiene que determinar la influencia sobre el clima de las causas topográficas locales. En sus partes generales, la meteorología ha logrado últimamente un inmenso progreso; pero el

estudio de los climas locales y de una variedad de causas topográficas secundarias, geográficas y topográficas que influyen en el clima –la climatología propiamente dicha– aún está por hacer. Esta rama requiere también sus propios especialistas, esto es, meteorólogos-geógrafos, y la obra realizada hace unos años por los señores M. M. Buchan, Mohn, Hahn, Woyeikoff y muchos otros, en esta dirección, muestra muy bien lo que aún queda por hacer.

Una tercera rama inmensa, que también requiere sus propios especialistas, es la de la zoo y fitogeografía. Mientras la botánica y la zoología eran consideradas como ciencias meramente descriptivas, podían tocar accidentalmente el tema de la distribución de plantas y animales sobre la superficie terrestre. Pero se han abierto nuevos campos de investigación. El origen de las especies seguiría sin explicación si no se tuvieran en cuenta las condiciones geográficas de su distribución. Las adaptaciones de las especies al medio en que viven; sus modificaciones;

su interdependencia; su lenta desaparición y la aparición de otras nuevas: el estudio de todos estos fenómenos topa a diario con obstáculos insuperables precisamente porque el tema no ha sido tratado desde un punto de vista lo suficientemente geográfico. Wallace, Hooker, Griesbach, Peschel, y tantos otros, han señalado las líneas a seguir en esta rama. Pero para ello de nuevo hemos de contar con una combinación especial de capacidades, que se den en hombres que reúnan un amplio conocimiento geográfico, así como botánico y zoológico. Lejos de dudar acerca de la necesidad de una ciencia especial que estudie las leyes del desarrollo del globo y la distribución de la vida orgánica en su superficie, nosotros nos vemos inducidos a reconocer que hay lugar para tres ciencias separadas, con unos objetivos específicos, pero que han de seguir más íntimamente relacionadas entre sí que con cualquier otra ciencia. La física del globo debe ser –y será– elevada a la categoría de ciencia.

Y queda ahora la cuarta gran rama del conocimiento geográfico, aquella que aborda las distintas familias humanas existentes sobre la superficie de la tierra. La distribución de las familias humanas; sus características distintivas y las modificaciones experimentadas por esas características en climas diversos; la distribución geográfica de las razas, creencias, costumbres, y formas de propiedad, y su estrecha dependencia de las condiciones geográficas; la adaptación del hombre a la naturaleza que le rodea, y la mutua dependencia entre ambos; las corrientes migratorias, en la medida en que dependen de causas geológicas; las aspiraciones y sueños de las distintas razas, en la medida en que son influidas por los fenómenos de la naturaleza; las leyes de distribución de los poblamientos humanos en cada país, que se manifiestan en la persistencia de poblamientos en los mismos lugares desde la Edad de Piedra hasta nuestros días; el surgimiento de las ciudades y las condiciones de su desarrollo; la subdivisión geográfica de territorios en "cuencas"

fabriles naturales, que no resisten los obstáculos planteados por las fronteras políticas: todo esto constituye una amplia serie de problemas que recientemente han crecido ante nosotros. Si consultamos las obras de nuestros mejores etnólogos, si recordamos las pruebas de Riehl y Buckle, así como las de varios de nuestros mejores geógrafos; si tomamos en cuenta los datos reunidos y los indicios dispersos en la literatura etnográfica, histórica y geográfica, para la solución de esos problemas, sin duda alguna no dudaremos en admitir que hay ahí un gran lugar para una ciencia separada muy importante, y no solamente para una *grafía* sino para una *logía*. Desde luego, también aquí el geógrafo recogerá sus datos acudiendo a muchas ciencias afines. Recurrirá a la antropología, la historia, la filología. Nacerán muchas especialidades, algunas de ellas íntimamente relacionadas con la historia, y otras con las ciencias físicas; pero la auténtica obligación de la geografía es la de cubrir de una vez todo ese amplio campo y combi-

nar en un cuadro vivo todos los elementos aislados de ese conocimiento: representarlo como un conjunto armonioso, cuyas partes son consecuencia de unos pocos principios generales y están unidas entre sí por sus mutuas relaciones.

En cuanto a la parte técnica de la enseñanza a impartir en geografía –los métodos pedagógicos de, y los instrumentos para, enseñar geografía– me limitaré a hacer unas pocas observaciones. Por bajo que sea el nivel de la educación geográfica en la mayoría de nuestras escuelas, hay maestros e instituciones aisladas que ya han elaborado excelentes métodos de enseñanza e instrumentos altamente perfeccionados para utilizarlos en la escuela. Sólo hay que hacer una selección de los mejores, y la mejor forma de hacerlo es la elegida por la *Geographical Society*: una exhibición de los instrumentos geográficos, y un congreso de maestros que estén relacionados con ellos. La pedagogía moderna es ya una forma ex-

celente de elaborar los métodos más fáciles de enseñanza, y si se inspira en los altos objetivos de la educación geográfica antes citados, no fracasará en descubrir los mejores medios para lograr esos objetivos. En la pedagogía actual –tenemos que reconocerlo– existe una tendencia a preocuparse demasiado minuciosamente por la mente del niño, hasta el extremo de frenar el pensamiento independiente y restringir la originalidad; y existe también una tendencia a dulcificar demasiado el aprendizaje, de modo tal que deshabitúan a la mente del esfuerzo intelectual, en vez de irla acostumbrando gradualmente a esos esfuerzos. Ambas tendencias existen; pero han de ser consideradas más bien como una reacción frente a los métodos usados anteriormente, y no hay duda de que serán pasajeras. ¡Más libertad para el desarrollo intelectual del niño! ¡Más espacio para el trabajo independiente, sin más ayuda por parte del maestro que la estrictamente necesaria! Menos libros de texto y más libros de

viajes; más descripciones de países escritas en todos los idiomas por nuestros mejores autores, pasados y presentes, en manos de nuestros escolares: estos puntos clave no han de perderse nunca de vista.

Es obvio que la geografía, como otras ciencias, debe enseñarse en una serie de cursos concéntricos, y que en cada uno de ellos debe insistirse en aquellas secciones más comprensibles a las diferentes edades. Subdividir la geografía en *Heimatkunde*[7] para los primeros años y la geografía propiamente dicha para los últimos ni es deseable ni posible. Una de las primeras preguntas que un niño hace a su madre es: "¿A dónde va el sol cuando se pone?", y tan pronto como haya leído dos descripciones de viajes, a países polares y tropicales, inevitablemente preguntará: "¿Por qué en Groenlandia no crecen palmeras?". Nos vemos así inducidos a proporcionar nociones de cosmografía y geografía física desde la más tierna infancia. Por supuesto que no podemos explicar a un

niño lo que es un océano sin mostrarle una charca o un lago muy próximo; ni lo que es un golfo si no le hacemos ver una ensenada en las orillas de un río. Sólo a través de las desigualdades menores que la tierra presenta a nuestro alrededor podemos dar a los niños una idea de montañas y mesetas, picos y glaciares; y sólo sobre el mapa de su propio pueblo o ciudad podrá el niño llegar a comprender los jeroglíficos convencionales de nuestros mapas. Pero la lectura favorita de un niño siempre será un libro de viajes lejanos, o la historia de un Robinson Crusoe. El arroyo de un estanque, los rápidos de un arroyo adquirirán interés en la imaginación de un niño sólo cuando pueda imaginar en el arroyo un amplio golfo, con barcos anclados y hombres desembarcando en una costa desconocida; y en los rápidos del arroyo, los rápidos de un *fjärden* [bahía] canadiense con el demacrado Dr. Richardson que se lanza al *fjärden* para desembarcar una cuerda en la otra orilla.

Las cosas que están al alcance de la mano a menudo son más incomprensibles para el niño que aquellas que están lejos. El tráfico por nuestros ríos y redes ferroviarias, el desarrollo de nuestras propias fábricas y de nuestro comercio marítimo son, sin posible comparación, menos comprensibles y menos atractivos a una determinada edad que las partidas de caza y las costumbres de familias primitivas distantes. Cuando recuerdo mi juventud, descubro que lo que me hizo geógrafo y me indujo a alistarme a los dieciocho años en un regimiento de Cosacos del Amur, en vez de en las Guardias Montadas, no fue la impresión causada por las excelentes lecciones de nuestro excelente profesor de geografía rusa, cuyo libro de texto sólo ahora aprecio totalmente, sino mucho más la obra principal de Defoe, en mis primeros años, y después –ante todo, sobre todo– el primer volumen del *Cosmos* de Humboldt, su *Tableaux de la Nature*,[8] y las fascinantes monografías de Karl Ritter sobre el árbol del té, el camello, etc.

Otra observación que ha de quedar impresa en las mentes de todos los que hacen esquemas para la reforma de la educación geográfica es que no es posible proporcionar una sólida instrucción en geografía en tanto la instrucción dada en matemáticas y en física siga siendo la que es hoy en la mayoría de nuestras escuelas. ¿Qué utilidad tiene impartir unas brillantes lecciones sobre climatología avanzada si los alumnos nunca han tenido una idea concreta de superficies y ángulos de incidencia, si nunca han hecho ellos mismos superficies ni han trazado líneas que coincidan según ángulos distintos? ¿Podemos hacer entender a nuestros oyentes el movimiento de masas de aire, de corrientes y torbellinos, si no están completamente familiarizados con las leyes principales de la mecánica? Actuar así significaría sencillamente impartir ese tipo de instrucción que desgraciadamente se imparte con demasiada rapidez: el conocimiento de meras palabras y términos técnicos, sin ningún conocimiento serio por debajo de

ellos. La instrucción que se imparta en ciencias exactas ha de ser mucho más amplia y mucho más profunda que actualmente. Y también debe hacerse más concreta. ¿Podemos esperar que nuestros alumnos sean oyentes conscientes cuando les hablemos de la distribución de plantas y animales en la superficie terrestre, de los poblamientos humanos, etcétera, si nunca se les ha acostumbrado a hacer por sí mismos una completa descripción geográfica de alguna región limitada, a hacer su mapa, a describir su estructura geológica, a mostrar la distribución de plantas y animales en esa superficie, a explicar por qué los habitantes de los pueblos se han establecido allí y no más arriba del valle, y por encima de todo, a comparar su propia descripción con otras iguales hechas referidas a otras regiones de otros países? Por excelentes que sean los mapas en relieve de continentes que pongamos en las manos de nuestros alumnos, nunca les habituaremos a tener una comprensión concreta ni haremos que les gusten

los mapas si ellos nunca han hecho mapas, es decir, si no hemos puesto una brújula en sus manos, los hemos llevado al campo y les hemos dicho: "Aquí hay un paisaje; en tu brújula y en tu camino tienes todo lo que necesitas para hacer tu mapa; ve y hazlo". ¿Es preciso decir el placer que representa para un muchacho de quince años caminar sólo por los bosques, por los caminos, y por las orillas de los ríos, y dibujar a todos ellos –bosques, caminos y ríos– en su hoja de papel? ¿O hay que decir cuán fácilmente se obtienen esos resultados (lo sé por mi propia experiencia escolar) si el conocimiento geométrico se ha hecho concreto aplicándolo a mediciones en el campo?

Hay que citar aquí otra característica que conviene introducir en nuestras escuelas. Me refiero al intercambio entre escuelas de correspondencia sobre temas geográficos y de sus colecciones de ciencias naturales. Esta característica, ya introducida en varias escuelas de Estados Unidos por la Agassiz

Association no será nunca excesivamente ponderada. No basta con coleccionar muestras de piedras, plantas y animales, de sus propias regiones limitadas. Cada escuela rural debe tener colecciones de todas partes: no sólo de todas las partes de su propio país, sino de Australia y Java, de Siberia y la República Argentina. No puede comprarlas, pero sí puede tenerlas, a cambio de sus propias colecciones procedentes de escuelas esparcidas por toda la superficie del globo.

Esta es la idea principal que presidió la creación de la *Agassiz Association*,[9] una asociación de escuelas que ya tiene siete mil miembros y seiscientos «Capítulos» o secciones.[10] Los niños de esa Asociación están acostumbrados a estudiar las ciencias naturales en el campo, en medio de la propia naturaleza; pero no se guardan sus tesoros para ellos. Escriben a otras ramas de la Asociación; intercambian con ellas sus observaciones, sus ideas, sus ejemplares de minerales, plantas y animales. Escriben so-

bre el paisaje de Canadá a amigos de Texas. Sus amigos suizos (porque algo similar existe también en Suiza) les envían la *Edelweiss* de los Alpes,[11] y sus amigos ingleses les explican cosas acerca de la geología de Inglaterra. ¿Tendré que añadir que a medida que la existencia de la Asociación se va conociendo, especialistas, profesores y naturalistas aficionados se apresuran a ofrecer sus servicios a sus jóvenes amigos para dar conferencias, para clasificar sus ejemplares, o para hacer escaladas con ellos en excursiones geológicas y botánicas? No hace falta decirlo: hay "mucha buena voluntad entre quienes" tienen instrucción en algo; sólo hace falta el espíritu de iniciativa para utilizar sus servicios. ¿Es preciso insistir sobre los beneficios de la *Agassiz Association*, o demostrar que ha de ampliarse? La grandeza de la idea de establecer una conexión viva entre escuelas de todo el mundo es demasiado evidente. Todo el mundo sabe que basta con tener un amigo en un país extranjero –ya sea en Moscú o en Java– para

empezar a interesarse por ese país. Un párrafo en el periódico titulado "Moscú" o "Java" atraerá, a partir de ese momento, nuestra atención. Más aún si uno mantiene unas vivas relaciones con su amigo, si ambos llevan a cabo el mismo trabajo y se comunican uno a otro los resultados de sus investigaciones. Todavía más, dejemos que los niños ingleses mantengan un intercambio continuo de correspondencia, colecciones y pensamientos con los niños rusos; y estemos seguros de que después de algún tiempo ni ingleses ni rusos se agarrarán tan fácilmente a las armas para resolver sus malentendidos. La *Agassiz Association* tiene un brillante futuro; asociaciones similares se extenderán sin duda alguna por todo el mundo.

Pero esto no es todo. Incluso aunque toda nuestra educación estuviera basada en las ciencias naturales, los resultados que se obtendrían todavía serían pobres si se descuidara el desarrollo intelectual general

de nuestros niños. El objetivo último de todos nuestros esfuerzos en el campo de la educación debe ser precisamente este "desarrollo general del intelecto"; y a pesar de ello, es en lo último en que se piensa. Podemos ver, por ejemplo, en Suiza, palacios reales que albergan escuelas; allí podemos encontrar las más escogidas exhibiciones de instrumentos pedagógicos; los niños están muy adelantados en dibujo; conocen perfectamente las fechas históricas; señalan sin vacilar cualquier ciudad importante en un mapa; clasifican fácilmente por especies muchas flores; conocen de memoria algunas máximas de Jean-Jacques Rousseau, y repiten algunas críticas de las "teorías de Lassalle"; y al mismo tiempo están totalmente carentes de "desarrollo general"; a este respecto, la gran masa está por debajo de muchos alumnos de los más atrasados de las escuelas del viejo sistema.

Es tan poca la atención que se presta al desarrollo general del escolar que incluso no

estoy seguro de ser correctamente entendido en lo que digo, y creo que es mejor que cite un ejemplo. Vaya, por ejemplo, a París, Ginebra o Berna; entre en un café, o en una cervecería donde haya estudiantes que acostumbren a reunirse, y únase a su conversación. ¿De qué temas tratan? Sobre mujeres, sobre perros, sobre alguna peculiaridad de algún profesor, quizá sobre remo; o en París, sobre algún hecho político del día, intercambiando algunas pocas frases de los principales periódicos. Y ahora vaya a una habitación de estudiantes en el Vassili Ostrov en San Petersburgo, o al famoso Sivtseffs Ravine en Moscú. El escenario habrá cambiado, y todavía más los temas de conversación. Los asuntos allí tratados serán, en primer lugar, la *Weltanschauung* –la filosofía del universo– angustiosamente elaborada por cada estudiante por separado y por todos juntos. Un estudiante ruso puede carecer de botas para ir a la universidad, pero debe tener su propia *Weltanschauung*. Kant, Comte y Spencer les son absoluta-

mente familiares, y mientras van consumiendo innumerables tazas de té, o más bien de agua de té, discuten minuciosamente sobre la importancia relativa de esos sistemas filosóficos. La *Anschauungen* –ideología– económica y política puede ser distinta en Vassili Ostrov y en el Sivtseffs Ravine, pero en uno y otro se hablará y se criticará enérgicamente a Rodbertus, Marx, Mill y Tchernyshevski. Esté seguro de que la *Moral evolucionista* de Spencer ya es una obra absolutamente familiar en Sivtseffs Ravine, y de que allí se considera como una vergüenza no estar informado sobre ella. Este ejemplo muestra lo que yo quiero decir cuando hablo de "desarrollo general": la capacidad y el gusto por razonar sobre temas que están muy por encima de las bajezas de nuestra vida cotidiana; el desarrollo más amplio de la mente; la capacidad para percibir las causas de los fenómenos, para razonar sobre ellas.[12]

¿Por qué esa diferencia? ¿Se enseña mejor en las escuelas rusas? ¡Desde luego que no!

Las palabras de Pushkin: "Todos nosotros hemos aprendido no demasiado y de cualquier modo" son tan ciertas respecto a los estudiantes del Vassili Ostrov como a los del Boulevard St. Michel y a los del Lago Leman. Pero Rusia está en una fase de su vida en la que se da mucha importancia al desarrollo general del joven. Un estudiante de la universidad o de las últimas clases de un instituto que redujera sus lecturas a los libros de texto sería despreciado por sus compañeros y no sería respetado en la sociedad. A consecuencia de una fase peculiar del despertar intelectual por la que ahora estamos pasando, la vida fuera de la escuela impone esta condición. Estamos siendo inducidos a revisar todas las formas de nuestra vida anterior, y como todos los fenómenos sociales están íntimamente relacionados entre sí, esto no podemos hacerlo sin contemplarlos a todos desde una perspectiva más elevada. La escuela, a su vez, ha respondido a esta necesidad creando un tipo especial de maestro: el maestro de literatura rusa. La *utchitel slovesnosti* es un

tipo de escuela rusa absolutamente peculiar y sumamente simpática. Casi todos los escritores rusos están en deuda con ella por el impulso dado a su desarrollo intelectual. Proporciona a los escolares lo que ninguno de los otros maestros puede dar en sus clases especiales: resume el conocimiento adquirido; pasa por él una mirada filosófica; hace razonar a los alumnos sobre temas que no se enseñan en la escuela. Así por ejemplo, cuando trate el folklore ruso no empleará todo el tiempo en analizar la forma de la poesía popular, sino que hará una incursión en el terreno de la estética en general; hablará de la poesía épica en conjunto, de su significado, y de la influencia de la poesía griega sobre el desarrollo intelectual general de toda Europa; citará las teorías de Draper y *Merlin, l'Enchanteur* de Quinet; hablará acerca de la ética del folklore ruso y la ética en general, de su desarrollo a lo largo de los siglos: y así sucesivamente, sin ceñirse a un programa oficial, y hablando siempre de acuerdo con

su propia inspiración, con sus propias aficiones. Y así en cada ocasión a lo largo de su "curso". Uno comprende fácilmente qué influencia sobre los jóvenes puede ejercer un profesor sincero e inspirado cuando habla de temas como estos, y qué impulso se da al pensamiento a través de esas lecturas sobre la filosofía del desarrollo intelectual de la humanidad, que se dan relacionadas con la literatura rusa. No importa que muchos puntos de la lectura no puedan ser comprendidos en su totalidad por muchachos de catorce a dieciséis años. Así tal vez su encanto es mayor; y hay que haber visto a una clase de movidos muchachos mirando absortos los labios de su profesor, cuya voz inspirada era la única en oírse en medio de un absoluto silencio, para comprender la influencia moral e intelectual que ejercen hombres así.

En cuanto a la necesidad de esas lecturas para el desarrollo intelectual de los jóvenes, esta es evidente. En cada período del desa-

rrollo del joven alguien debe ayudarle a recopilar los conocimientos adquiridos, mostrarle la relación existente entre todas las diversas clases de fenómenos que se estudian por separado, abrir horizontes más amplios ante sus ojos, y habituarle a las generalizaciones científicas.

Pero el profesor de literatura forzosamente se ocupa sólo de un tipo de instrucción filosófica –el mundo psicológico–; mientras que las mismas generalizaciones, la misma visión filosófica debe darse con respecto a todas las ciencias naturales. Las ciencias naturales deben tener su propio *unchitel slovesnosti*, que muestre también las relaciones que existen entre todos los fenómenos del mundo físico, y que desarrolle ante los ojos de su auditorio la belleza y la armonía del Cosmos. La filosofía de la naturaleza será sin duda un día considerada como una parte necesaria de la educación; pero en el estado actual de nuestras escuelas, ¿quién podría emprender esa tarea mejor que el profesor

de geografía? No en vano el *Cosmos* fue escrito por un geógrafo. Mientras describe el globo –ese pequeño punto perdido en un espacio inconmensurable–, mientras muestra la variedad de los agentes mecánicos, físicos y químicos que modifican su superficie, poniendo en marcha océanos aéreos y acuosos, haciendo surgir continentes y cavando abismos; mientras habla de la hermosa variedad de formas orgánicas, de su cooperación y de sus luchas, de sus admirables adaptaciones; mientras describe al hombre y sus relaciones con la Naturaleza: ¿quién podría, mejor que él, llevar al espíritu joven a exclamar con el poeta?:

"Du hast mir nicht umsonst
Dein Angesicht im Feuer zugewendet,
Gabst mir die herrliche Natur zum Konigreich,
Kraft sie zu fuhlen, zu geniessen.
Nicht Kalt staunenden
Besuch eriaubst du nur,
Vergonnest mir in ihre tiefe Brust,
Wie in den Busen eines Freunds, zu schauen."[13]

¿Dónde encontrar maestros para llevar a cabo esta inmensa tarea educativa? Esta es, se nos dice, la principal dificultad presente en todos los intentos de reforma escolar. ¿Dónde encontrar, en realidad, unos cientos de miles de Pestalozzis y de Fröbels, que pudieran dar una instrucción realmente sólida a nuestros niños? Ciertamente no en las filas de aquellos maestros pobremente dotados a quienes condenamos a enseñar durante toda su vida, desde su juventud hasta la tumba; a quienes enviamos a un pueblo, en el que se ven privados de todo intercambio intelectual con gente educada, y donde pronto se acostumbran a considerar su trabajo como una maldición. Ciertamente no en las filas de quienes ven en la enseñanza una profesión remunerada y nada más. Sólo unos caracteres excepcionales pueden seguir siendo buenos profesores a lo largo de su vida, hasta una edad avanzada. Esos valiosos hombres y mujeres deben además constituir, por así decirlo, los hermanos mayores del ejército educativo, cuyas filas e

hileras deben llenarse con voluntarios guiados en su tarea por aquellos que han consagrado toda su vida a la noble tarea de la pedagogía. Hombres y mujeres jóvenes que consagran unos años de su vida a la enseñanza –no porque vean en ella una profesión, sino por sentirse inspirados por el deseo de ayudar a sus amigos más jóvenes en su desarrollo intelectual–; personas de una edad más avanzada dispuestos a dedicar un número de horas a enseñar los temas que más les gusten: así será probablemente el ejército de profesores en un sistema educativo mejor organizado. En cualquier caso, no es convirtiendo la enseñanza en una profesión asalariada como obtendremos una buena educación para nuestros hijos, ni mantendremos en nuestros pedagogos la frescura y la apertura mental necesarias para ir al paso de las necesidades en continuo crecimiento de la ciencia. El maestro será un auténtico maestro sólo cuando esté inspirado por un auténtico amor tanto por los niños como por el tema que enseñe, y esa

inspiración no puede mantenerse durante años si la enseñanza es una mera profesión. Personas que lleguen a consagrar sus facultades a la enseñanza y que sean totalmente capaces para ello no faltan incluso en nuestra sociedad actual. Entendamos solamente cómo hay que descubrirles, interesarles en la educación y aunar sus esfuerzos; y en sus manos, con la ayuda de la gente más experimentada, nuestras escuelas pronto se convertirán en algo completamente distinto a lo que son ahora. Serán lugares donde la joven generación asimilará el saber y la experiencia de los mayores, y éstos a su vez tomarán de los más jóvenes nueva energía para desarrollar una tarea en común en beneficio de la humanidad.

NOTAS

Notas

[1] Kropotkin se refiere al informe de J. Scott Keltie "Geographical Education. Report to the council of the Royal Geographical Society", publicado en Londres en 1885.

[2] John Tyndall (1820-1893) fue un físico irlandés. Investigó el diamagnetismo, la radiación infrarroja y las propiedades físicas del aire, demostrando la conexión entre el CO atmosférico y lo que hoy en día se conoce como el "efecto invernadero". Asimismo, publicó una serie de libros de divulgación científica que acercaron la física experimental al público general. Fue profesor de física entre 1853 y 1887 en la *Royal Institution of Great Britain* en Londres [N. de E.].

[3] Joseph Partsch (1851-1925) fue un geógrafo alemán. Se formó en la Universidad de Breslau, donde impartió clases de geografía hasta 1905. Tras la muerte de Friedrich Ratzel, fue llamado a la cátedra de geografía de la Universidad de Leipzig, en la que fue catedrático hasta 1922 [N. de E.].

[4] Apéndice de "Geographical Education", p. 135.

[5] *A System of Logic, Ratiocinative and Inductive*, primer libro del filósofo inglés John Stuart Mill publicado en 1843 [N. de E.].

[6] Esta referencia de Kropotkin estaría relacionada a las conjeturas acerca de la teoría de la tectónica de placas y la deriva continental, que a comienzos del siglo XX entraron al debate geográfico tras la divulgación de los estudios del astrónomo y meteorólogo alemán Alfred Wegener [N. de E.].

[7] *Heimatkunde* o "historia local" correspondía a la asignatura relativa a la orientación geográfica y espacial que se impartía en la educación primaria [N. de E.].

[8] En castellano "Pinturas de la Naturaleza", libro de Humboldt publicado en 1828 cuyo subtítulo es: "Consideraciones sobre los desiertos, sobre la fisonomía de las plantas, sobre las cataratas del Orinoco, sobre la estructura y acción de los volcanes en las distintas regiones de la tierra, etc." [N. de E.].

[9] *Agassiz Association* fue una sociedad fundada en 1875 enfocada en el desarrollo de la observación y estudio de los objetos naturales. Su nombre honra al naturalista suizo-norteamericano Louis Agassiz (1807-1873) [N. de E.].

[10] *Hand-book of the St. Nicholas Agassiz Association*, de Harlam H. Ballard, publicado en Lenox, Massachusetts, 1884.

[11] *Edelweiss* es una planta alpina europea que crece a gran altura, por lo que acceder a ella resulta dificultoso [N. de E.].

[12] Para una lectura más detallada sobre el sistema universitario ruso en el siglo XIX, ver: Pedro Kropotkin, "Cómo se estudiaba en Rusia", *La Revista Blanca* (Barcelona), año VI, n°68, 15/03/1926. Págs. 28-31 [N. de E.].

[13] Este fragmento corresponde a la primera parte de *Fausto* del escritor y naturalista alemán J. W. Goethe, específicamente a un soliloquio de Fausto al comienzo del capítulo "Wald und Höhle" [Selva y cavernas]. En castellano: "(...) no en vano volviste hacia mí tu rostro en la llama. Me has hecho soberano de esta naturaleza poderosa y sublime, dándome al propio tiempo la fuerza de sentir y de gozar. No te has limitado a concederme una admiración fría y estúpida, sino que me has dado a conocer sus secretos más íntimos leyendo en ella como en el seno de un amigo" (J. W. Goethe, *Fausto*. Madrid: Edaf, 1964. Pág. 118) [N. de E.].

ÍNDICE

Introducción 07

Lo que debe ser la Geografía 13

Notas 67

PIOTR KROPOTKIN
1842-1921

DIEZ GRIETAS
colección

TÍTULOS PUBLICADOS

Diez grietas escritas por Piotr Kropotkin,
publicadas cien años después de su marcha
1921-2021

| 01 | ***Las cárceles y su influencia moral sobre los presos***
| 02 | ***El espíritu revolucionario***
| 03 | ***Guerras y capitalismo***
| 04 | ***Justicia y moralidad***
| 05 | ***Insurrecciones y revolución***
| 06 | ***Correspondencia con Lenin***
| 07 | ***Lo que debe ser la Geografía***

CALUMNIA | ELEUTERIO

Esta primera edición de
Lo que debe ser la Geografía
de PIOTR KROPOTKIN
se publicó el día 23 de abril de 2023